ELABORANDO

APOYOS VISUALES

PARA PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Aldo Javier Barbero

dedicatorias

a todas las personas que sufren discriminación por ser "diferentes"

a bolmer romero, roca firme

contactos

ajbarbero@hotmail.com

autor pictogramas

Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (http://catedu.es/arasaac/) Licencia: CC (BY-NC-SA)

Este material se distribuye bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0

Año de creación del contenido: 2010
Primera versión de uso interno / educativo: 2010
Publicación abierta: 2026
Licencia: Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0

introducción

Dentro de las áreas del desarrollo afectadas en los trastornos del espectro autista (T.E.A.) tenemos tres muy importantes: 1.-el área de comunicación, 2.-de dar sentido a las actividades y 3.-la capacidad para anticipar. Encontramos alteraciones en el desarrollo del proceso de la comunicación y del lenguaje que pueden observarse de muy diversas formas: desde una ausencia de manifestaciones de intención comunicativa, ausencia del lenguaje, un lenguaje sin base comunicativa, hasta una alteración de los aspectos prosódicos o la comprensión literal de enunciados (Sotillo y Rivière, 1997). Tenemos también los trastornos del sentido de la acción, las personas con T.E.A. se caracterizan por mostrar dificultades para encontrar el sentido de sus acciones y las de los demás, sus actos parecen no tener un propósito definido, estando estas dificultades encadenadas con los déficits en la Coherencia Central (Frith, 1989); éstas dificultades en la Coherencia Central están también íntimamente ligadas a las dificultades con la anticipación. En cuanto a las dificultades con la anticipación, tenemos que a los individuos con autismo, les cuesta prever los acontecimientos en función de experiencias pasadas y presentes, por lo tanto, se les dificulta trabajar en función al futuro, esta dificultad está relacionada con los déficit en las funciones ejecutivas descrita por Ozonoff, Pennington y Rogers (1991). Las funciones ejecutivas incluyen la planificación de conductas dirigidas a una meta concreta, organización, inhibición de respuestas inapropiadas y perseverativas y flexibilidad.

Sabemos, por otro lado, que dentro de las características del procesamiento cognitivo de los individuos con T.E.A. está la preservación de las habilidades

viso-espaciales y la presencia de mayor facilidad para procesar los estímulos visuales, presentados de forma secuencial frente a aquellos presentados de manera temporal (Ventoso y Osorio, 1997).

Teniendo en mente estas características, podemos concluir que los individuos con autismo podrían percibir su mundo como un lugar caótico; lo que se espera de ellos y las demandas del ambiente le confunden. Las instrucciones verbales serán muy a menudo las menos adecuadas para darle la información que necesita para comprender.

> *"La necesidad de proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje está ampliamente justificada- y tanto más cuanto más grave es el autismo o más severo el retraso que se acompaña- en la investigación sobre la enseñanza a niños con autismo"*
>
> *(Rivière, 1984)*

Surgen de esta necesidad de ambientes estructurados y predictibles descritos por el maestro Rivière, los apoyos visuales, para dar más sentido a las acciones, como sistemas de predicción, como señales para conocer los fines últimos de las conductas, teniendo una guía sencilla, visual y secuenciada. Los apoyos visuales se ven justificados cuando son las mismas personas con autismo quienes frecuentemente los desarrollan, mostrándonos así la validez de estas propuestas.

Los apoyos visuales para las personas con autismo, descritos en este documento, no deben ser vistas como una forma de tratamiento en sí mismas, sino más bien como una estrategia o apoyo para éstas personas. Si bien es cierto que los apoyos visuales se encuentran dentro de técnicas de tratamiento ampliamente descritas y utilizadas de forma mundial, como es el caso del Sistema TEACCH de la Universidad de Carolina del Norte, en los Estados Unidos) o del Sistema PECS (Picture Exchange Commmunication

System), donde los apoyos visuales son parte imprescindible como soporte de la comunicación, y programas para la orientación conductual como las Historias Sociales de Carol Gray. No proponemos un método de intervención, proponemos diversas estrategias flexibles y basadas en el perfil de funcionamiento cognitivo de las personas con autismo, para maximizar su comprensión de un mundo frecuentemente extraño, caótico, para aumentar su calidad de vida y su autonomía en general.

¿qué es un símbolo?

Los símbolos son objetos, emblemas, palabras, signos o marcas convencionales que representan otra cosa. Los sistemas de información visual se basan en símbolos para representar ideas y objetos. Típicamente, los niños comienzan a aprender sobre los símbolos y comienzan a utilizarlos durante los dos primeros años de su vida. Automáticamente aprenden que los sonidos, juguetes y fotografías pueden representar personas y objetos.

¿qué es un apoyo visual?

“Son las herramientas que le permiten al niño mantenerse al corriente de los eventos y actividades del día y al mismo tiempo le ayuda a él o ella a desarrollar un entendimiento del período de tiempo y un pareció de las secuencias ambientales” (Twatchtman,1995).

Hogdon (2010) los define como “son las cosas que vemos. Movimientos corporales, claves ambientales, fotos, objetos y lenguaje escrito que pueden

ser usados para apoyar la comunicación. Nuestro ambiente está lleno de símbolos, logos y objetos apoyan nuestra comunicación".

Dyrbjerg & Vedel *(*2007) nos indican que el propósito de los sistemas de apoyo visual es ayudar al niño (con autismo) a obtener una mejor comprensión de la vida diaria y ser capaz de comunicar su o sus necesidades, tanto si involucran ir a un parque de diversiones, desear ir a visitar a su familia y amigos, ver un dibujos animados o ser dejado solo y "en paz" en su habitación.

¿con quién usarlos?

Los apoyos visuales son útiles independientes del coeficiente intelectual (inteligencia) nivel de funcionamiento, severidad del autismo o incluso el nivel de comunicación de la persona.

"El uso de apoyos visuales...no está determinado por el nivel del lenguaje oral que la persona tenga...su uso está determinado en parte por la habilidad que la persona tenga para captar la información y sacarle sentido que corresponde" (Hodgdon, 1995).

En un primer momento es difícil entender por qué con un niño con cierto lenguaje oral o buen nivel de funcionamiento debemos usar apoyos visuales, y la respuesta es que al usarlos no solo nos estamos comunicando, sino que estamos desarrollando capacidades como la noción de secuencias temporales, la capacidad para anticipar, la capacidad para recordar las conductas adecuadas para cada tarea, los pasos que debe realizar en cada actividad compleja, y otros subproductos interesantes como la disminución de la ansiedad al saber que realizará en el momento siguiente, entre otras.

"*El niño con autismo nunca le dirá "no entiendo, por favor dame un apoyo visual*" (Savner y Smith, 2004).

Algunas características de las personas con T.E.A que pudieran necesitar más de los apoyos visuales son:

- Le cuestan los cambios de personas, actividades, ambientes.
- Insiste con una actividad, desea seguir en lo que estaba haciendo antes, o quiere siempre otra cosa.
- No hace nada, o no hace nada a menos que se le ordene.
- Olvida las secuencias, no sabe donde comenzar, que paso sigue, sabe que hacer pero confunde la secuencia.
- No sabe cuando terminar la actividad y la sigue repitiendo la conducta de forma interminable.
- No maneja aún nociones de tiempo (ahora, después, en dos horas, mañana, en un mes, luego).
- No sabe cómo comportarse en determinadas situaciones.
-

duración y cronicidad de los apoyos visuales

Cómo con todo apoyo, la duración y cronicidad en el uso de los mismos estará en relación a la posibilidad de rehabilitar o restablecer los déficits subyacentes. De tal forma que un uso crónico estará asociado a la dificultad para restablecer entre otras las habilidades para anticipar, organizar secuencias etc. Por otro lado, en aquellos individuos con mayor conservación de dichas habilidades los apoyos no serán crónicos, y podrán ser removidos cuando se evidencie una adecuada capacidad de funcionar sin ellos. Se sugiere evaluar de tanto a tanto la posibilidad de funcionar sin la ayuda de estos apoyos retirándolos parcial y temporalmente para evaluar la respuesta

y la posibilidad de mantener un funcionamiento autónomo en las habilidades que estamos suplementando.

Probablemente, sobre todo los padres, estarán un poco renuentes a iniciar un programa de apoyos visuales que pudiera cronificarse, ya que sentirán que sus hijos dependerán de ellos por largo tiempo. Aquí es importante reflexionar sobre las ventajas de un funcionamiento más autónomo que lograremos utilizándolo. Aquí la pregunta válida sería “Qué será más importante, un funcionamiento más autónomo o que estemos usando un apoyo?”.

¿dónde usarlos?

Los apoyos visuales pueden usarse en todos los ambientes que sean necesarios, por ejemplo: el hogar, la escuela, sitios de entrenamiento deportivo, ámbitos sociales. Mientras haya necesidad de usarlos podemos considerarlos como portátiles, aumentando su campo de acción a ambientes diversos, y no confinados a la casa o la escuela, donde se usan con mayor frecuencia.

Podemos considerar que al elaborar apoyos visuales los mismos sean **discretos** y **no produzcan mayor atención del grupo de pares** (lo que se pudiera a su vez constituir en un elemento de diferenciador del grupo) o restrinjan el acceso a ambientes diversos.

razones y ventajas de la utilización de los apoyos visuales

Dyrbjerg & Vedel *(*2007) indican que las razones de la utilización de sistemas de apoyos visuales son las siguientes:

1) Los niños con autismo a menudo encuentran difícil “ver el cuadro completo” y por ende focalizarse en los detalles, por lo que usar elementos visuales que representen la información esencial a ser comunicada ayuda al niño a comprender y reaccionar.

2) Los niños con autismo pueden tener dificultades prediciendo el orden de los eventos, por lo que necesitan listas, como las agendas visuales para que se le apoye. Desglosar las actividades en secuencias organizadas puede ser de gran ayuda.

3) Los niños con autismo pueden mostrar dificultades transfiriendo las experiencias de una situación a otra. Dándoles un sistema para usar puede incrementar la independencia en una situación diferente.

4) Los niños con autismo pueden tener dificultades para comprender el lenguaje hablado –palabras que pueden ser comprendidas en un ambiente pueden no ser comprendidas en otro- independientemente de que tan bueno sea el niño en sus habilidades expresivas o sea no verbal. El uso de apoyos visuales les ayuda a comprender más rápidamente el significado de las palabras.

5) Los niños con autismo pueden tener problemas entiendo “asuntos” emocionales, p.ej. comprendiendo e interpretando lo que otra personas puede pensar, sentir o querer decir. Por ende, se le debe enseñar al niño en situaciones estructuradas la comunicación y la interacción social –para permitirle aprender el código social oculto.

Según Ventoso y Osorio (1997) las ventajas del uso de métodos analógicos serían:

Generales:

- Un mayor estado de bienestar emocional, equilibrio personal y seguridad.
- Disminución de los problemas de conducta, sin intervenir directamente sobre ellos.
- Interés por las actividades a realizar y menor resistencia a aceptar tareas nuevas.
- Mayor espontaneidad. Aparición de peticiones espontáneas, pintando o pidiendo que se le pinte lo que quiere hacer.
- Fomento de la creación de vínculos emocionales entre quién realiza los pictogramas y el niño, especialmente en el ambiente familiar.

Cognitivos:

- Aumento de la capacidad para ordenar en la memoria acontecimientos, respetando el orden temporal. Mejora la habilidad de contar lo que se ha hecho, llegando a veces a prescindir del uso de las agendas.
- Reconocimiento espontáneo de situaciones relevantes: verbalizaciones del tipo "esto es importante, dibújalo".
- Aparición de verbalizaciones referidas a acontecimientos ocurridos cuando eran pequeños, organizando secuencias de acción temporal.

Lingüísticos:

- Aparición de nexos de unión temporales, dando mayor sentido a las frases: “después”, “de repente”, “luego”, cuando se acabe...
- Mayor capacidad morfosintáctica en las expresiones espontáneas: ordenación más adecuada.

- Aparición de declarativos, relacionados con los acontecimientos importantes.

Los apoyos visuales hacen más tangible la noción abstracta del tiempo, ayudan en la anticipación y el autocontrol de las personas con T.E.A.

Así podemos compartir conceptos como:

- Días para tu cumpleaños.
- Días para que llegue papá.
- Próxima menstruación.
- Cuántos minutos debemos esperar para entrar a la consulta.
- Lo que viene después de.. lo que viene antes de..

Finalmente Hogdon (2010) enumera 25 razones para usar estrategias visuales:

1.- Establecer atención: ver ayuda más a los estudiantes que solo oír. Una vez que se ha focalizado su atención, el resto de la comunicación y el mensaje puede llegar más fácilmente.

2.- Dar información: para que el estudiante responda las preguntas quien?, qué?, por qué?, cuándo?.

3.- Explicar situaciones sociales: el mundo social puede ser confuso, las personas se mueven y cambian a menudo de manera impredecible. Compartir información verbal y no verbal ayuda a los estudiantes.

4.- Dar opciones: cuáles son las opciones, cuáles están disponibles, cuáles no están disponibles.

5.- Estructurar al día: decir lo que sucederá o no sucederá, compartir la agenda del día reduce la ansiedad.

6.- Enseñar rutinas: seguir múltiples pasos en una rutina puede ser más sencillo para el estudiante si visualiza cuales son, aprenderán más rápido la rutina y con menos errores.

7.- Organizar materiales en el ambiente: dónde están las cosas que necesitamos?.

8.- Organizar el espacio en el ambiente: puede el estudiante identificar su propio espacio para trabajar, jugar, o sentarse?. Qué partes del ambiente se pueden usar y que partes están fuera de límites.

9. –Enseñar nuevas habilidades: aprender una nueva tarea o habilidad académica.

10.- Apoyar a las transiciones: dejar de hacer una actividad y pasar a la siguiente, moverse de un ambiente a otro, cualquier cosa que involucre un cambio o una transición.

11.- Mantenerse en tarea: recordarle cuál es la tarea actual y mantenerle involucrado mientras la completa, concepto de finalización.

12.- Ignorar las distracciones: ayuda al estudiante a focalizar su atención en actividades e interacciones deseadas.

13.- Manejar el tiempo: cuánto es 5 minutos o un hora?, cuánto tiempo pasará antes de realizar una transición en la agenda, el tiempo es invisible, cronómetros y relojes convierten el tiempo en algo que el estudiante puede ver, algo concreto y visual.

14.- Comunicar reglas: las personas presuponen que los estudiantes conocen y manejas las reglas, esto a menudo no es cierto, quizás no las recuerdan, o no las entienden, o son impulsivos, etc., etc.

15.- Prepararlos para manejar los cambios: preparar a los estudiantes para cuando algo sea diferente de la manera normal y prevista puede prevenir muchos problemas.

16.- Guíar la autonomía: los alumnos necesitan aprender a manejarse a sí mismos cuando se ponen ansiosos o encuentran un problema.

17.-Ayudar a recordar: recordar qué hacer y cuándo hacerlo. Recordar el nombre de los objetos o personas.

18.- Acelerar un pensamiento lento: algunos estudiantes tienen mucha información en sus mentes, peros les toma mucho tiempo accesarlas, use estrategias visuales para acelerar ese proceso.

19.- Apoyar la recuperación del lenguaje: ha visto cuando alguien quiere decir algo pero no puede recordar que? O no puede encontrar las palabras? Los estudiantes pueden mostrar dificultades de recuperación de palabras similares.

20.- Proveer estructura: la estructura es organizada y predecible, muchos estudiantes funcionan mejor en ambientes donde las cosas no cambian mucho. Esfuércese por lograr un ambiente que provea información y organización visuales.

21.- Aprender vocabulario: cree un diccionario personal con las fotos y palabras importantes del vocabulario: nombres de las personas, juguetes y videos favoritos, actividades o lugares. Los estudiantes aprenderán la información de tenerla a la mano las veces necesarias.

22.- Comunicar emociones: los estudiantes muestran una variedad de emociones con sus acciones, traducir estas respuestas a imágenes o lenguaje escrito les da una oportunidad de explicar, clarificar validar dichas experiencias.

23.- Clarificar información verbal: lo que yo puedo comprender quizás no es lo que se comunicó, manejar la información visual ayuda a clarificar nuestra conversación y elimina la confusión.

24.- Organizar la información de la vida diaria: números telefónicos, calendarios, instrucciones de cocina, listas de compras, datos de identificación, citas programadas etc.

25.- Resumir y recordar: uno de los grandes beneficios de hacer algo visual es que se puede guardar, lo verbal se desvanece, desaparece, mantener la información visual da la posibilidad de observarla una y otra vez ayudando al estudiante a comprender y recordar.

tipos de apoyos visuales

Los apoyos visuales que consideraremos en este documento son los siguientes:

- Agendas o cronogramas visuales.
- Secuenciadores o miniagendas.
- Calendarios.
- Intercambiadores de información.
- Localizadores de personas.
- Ayuda memoria.

- Apoyos conductuales.

agendas

Los cronogramas o agendas visuales son apoyos que disponen visualmente la rutina del día, la tarde, etc., del individuo para el que se diseñan.

Las agendas visuales disponen paso a paso las actividades a realizar durante el período, ayudando al sujeto no solamente a conocer qué actividad sigue, sino ayudarle a manejar el paso de la actividad actual a la siguiente lográndola abandonar sin tanta dificultad.

Según Dyrbjerg & Vedel (2007) una agenda diaria es el ““mensaje” que el adulto de la a un niño sobre lo que va a suceder durante el día. Un niño que no recibe la información tratará de hacer sus propios planes. Esto puede causar incertidumbre y frustración si sus planes chocan con los de otros. Muy poca preparación puede por ende resultar en problemas innecesarios. Sin embargo la cantidad de información que cada niño podrá retener varía considerablemente. A un niño que no es muy bueno posponiendo sus necesidades se le podrían dar dos pasos de la información a la vez, mientras que a un niño que puede hacerlo se le puede dar la información que cubra todo el día”.

Las agendas se diferencian de los calendarios en que las primeras describen la rutina de un día o parte de un día, los calendarios tienen una perspectiva temporal más larga, una semana o mes, y solo anuncian sucesos importantes por venir que vale la pena anticipar y preparar (visita al odontólogo, corte de cabello, paseo a la playa).

Las agendas se diferencias de los secuenciadores en que estos últimos describen los pasos componentes de una actividad, como el cepillado dental, por ejemplo, siempre con fines didácticos o de ayuda a la memoria secuencial.

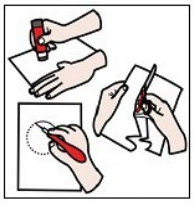
Se recomienda, para los principiantes en los sistemas de apoyo visual, iniciar solo con dos eventos, el evento actual y el que sigue. En el sistema TEACCH, además, se recomienda para principiantes iniciar con una lectura de los pictogramas de izquierda a derecha y luego de arriba hacia abajo. En algunos casos, el incluir pictogramas que le recuerden al sujeto ir a consultar la agenda se hacen necesarios (esto se conoce como volver al área de transición o agenda).

Algunas personas pueden sentirse agobiadas por la cantidad de actividades colocadas en una agenda, y obtener contrario a lo deseado paralización y poca colaboración, por lo que se hace importante observar el número de actividades que colocamos en ella.

Es importante tomar en cuenta el concepto de tiempo implícito en la agenda, veremos agendas donde el uso de relojes o contadores se introducen para ayudar a la personas a comprender el manejo del tiempo y el uso del reloj como mecanismo social de control de la duración de los eventos.

Es importante aclararle al niño cuánto de la agenda ya ha sido completado hasta el momento. Para algunos, es importante que el niño sepa dónde está ubicado en la agenda diaria. Esto puede ser hecho removiendo el pictograma de la actividad que ya fue completada o volteando la misma (Dyrbjerg & Vedel, 2007).

Posponer una actividad deseada puede ser difícil para cualquiera. Para que se acepte el posponer estas actividades, el niño debe conocer cuando se realizará la actividad en cuestión y entender el orden de sucesión de la actividades “necesarias” y “deseadas” (Dyrbjerg & Vedel, 2007)..



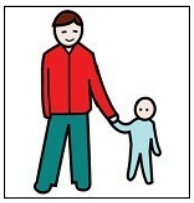


Fig. 1

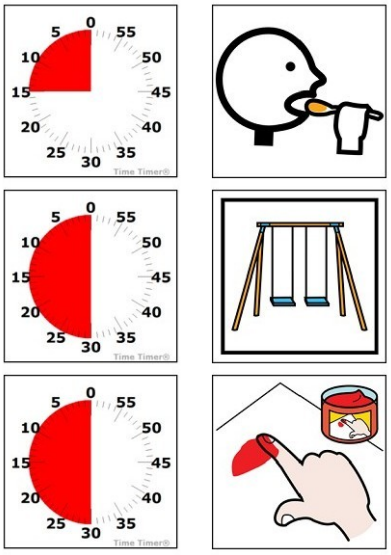


Fig.2

Fig. 1 El cronograma que tenemos a la izquierda, ilustra una rutina sencilla en horas de la tarde, iniciando por el almuerzo, siesta, juego con juguetes, trabajo en mesa, merienda y juego con papa.

Fig.2 El cronograma de la derecha ilustra un modo más complejo de ayuda visual, incluye tiempo, ya que el sujeto sabe leerlo de forma digital, el

pero también incluye una corta leyenda, ya que el sujeto también sabe leer, e incluso algunos recordatorios como ir al baño.

Fig.3

Fig. 4

Fig. 3 y 4 El cronograma que tenemos a la izquierda utiliza una representación **más concreta del tiempo**, si usamos un reloj como el que tenemos en la Fig.4.

En la **Fig. 5 y 6** observamos una secuencia para principiantes, AHORA Y LUEGO O AHORA Y DESPUÉS, además de ubicar los pictogramas de izquierda a derecha.

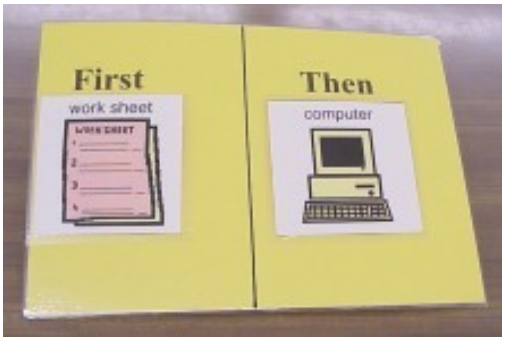


Fig. 5

Fig. 6

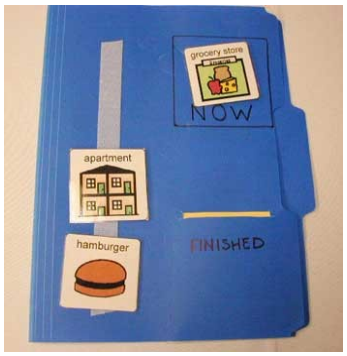


Fig. 7

Fig. 8

Fig. 9

Fig. 10

secuenciadores o miniagendas

Los secuenciadores o miniagendas son apoyos visuales donde se plasman los pasos de una actividad compleja. Se describe visualmente paso a paso lo necesario para lograr una conducta compleja, como el cepillado dental, la elaboración de una comida o la resolución de una operación matemática.

Savner y Smith (2004) las definen como "*manual de instrucciones paso a paso para ayudar a las personas con autismo a llevar a cabo actividades con el mínimo de supervisión y ayuda del adulto*".

Las miniagendas son útiles tanto para enseñar como para recordar y organizar las conductas secuenciales y complejas.

Son herramientas muy útiles para enseñar una conducta compleja, basada en un análisis de tareas previo. El análisis de tareas descompone en los pasos componentes la habilidad compleja y la hace más sencilla.

Los secuenciadores se colocan muy cerca del sitio donde se realizará la actividad, por ejemplo, en la Fig. X observamos una miniagenda de baño que debe ser colocada como indica la Fig. X.

ideas importantes!

Para diseñar una miniagenda primero realice una análisis de tareas

es decir colóquese en el punto de vista del que realiza la acción y anote los pasos.

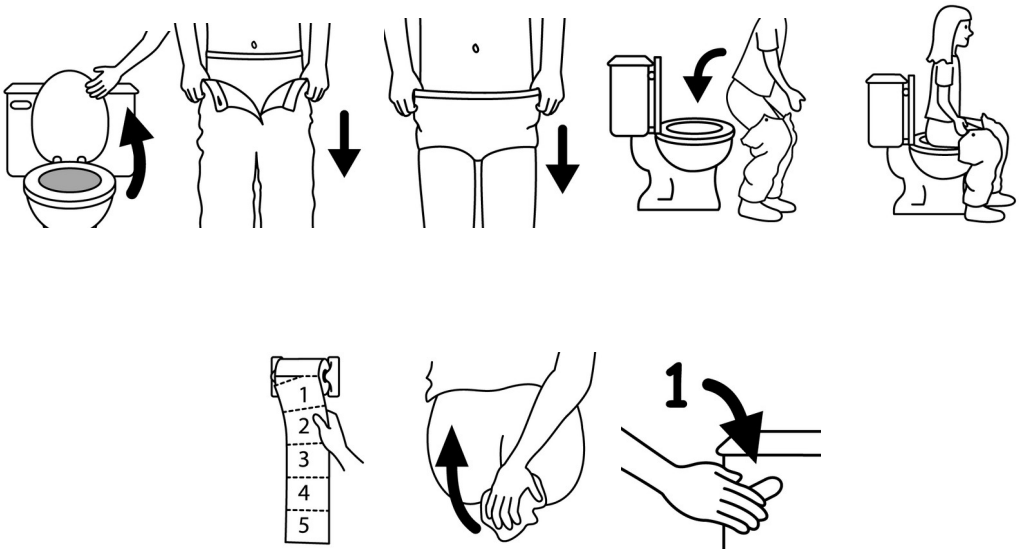


Fig.11

calendarios

Los calendarios son apoyos visuales que nos ayudan en la percepción de un período temporal más largo; en comparación con la agenda visual y con el secuenciador, reporta eventos que son temporalmente más lejanos y que no ocurren con tanta periodicidad.

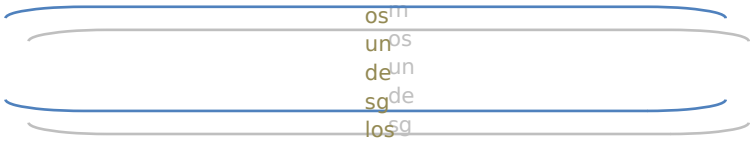


Fig 11. Observamos un desglose de los pasos para una charla.

Los calendarios son útiles para ayudar al sujeto a esperar por un evento muy deseado (como las vacaciones, su cumpleaños, navidades, la llegada de un ser querido) o más bien preparar para un suceso no tan agradable (como la visita al odontólogo, vacunación, cortarse el cabello, el viaje de papá, etc.).

Colocamos en el calendario bien identificado el día del evento con un pictograma que lo describa, y hacemos un conteo regresivo y diario aprovechando el momento para introducir algunos otros aspectos como recordatorios conductuales, ejercicios de relajación que se realizarán durante la visita, práctica de habilidades sociales para ese evento, etc.

ideas importantes!

- Visitas médicas.
- Cumpleaños, paseos y eventos.
- Días que faltan para....

Fig. 12

intercambiadores de información

Son ayudas para iniciar y facilitar la comunicación sobre todo a nivel expresivo, responden frecuentemente a la pregunta ¿Qué hiciste hoy en...? de padres y maestros (Savner y Smith, 2004).

Savner y Smith (2004) definen al intercambiador de información como una herramienta para que el individuo pueda “relatar” lo que se hizo en el período.

ideas importantes!

- Lo que hice en la escuela.
- Lo que hice la tarde de ayer.
- Lo que hice en terapia ocupacional, etc.

localizadores de personas

Según Savner y Smith (2004) son herramientas para:

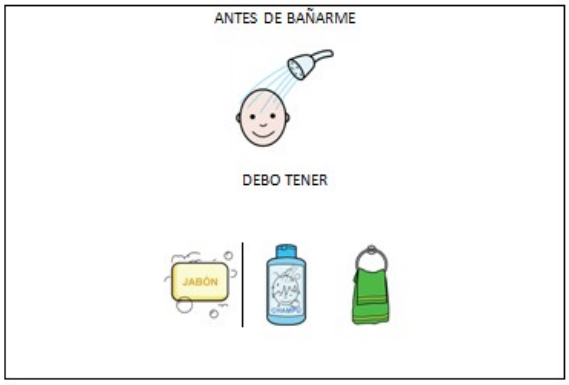
- Ubicar a personas significativas para el individuo con T.E.A., los cuales no están presentes.
- Intercambiar información en caso que la persona con T.E.A. se pierda por su tendencia a correr, escapar o fugarse o porque sus dificultades atencionales hagan que se pierdan con frecuencia, funcionan en este caso con los datos de identificación.

ideas importantes!

- Mi hermano está en la Universidad en otra ciudad y no dejo de preguntar dónde se ha ido.
- Mamá y papá salieron a una fiesta y me cuida la canguro.

ayuda memoria

Son básicamente ayudas visuales para recordar los **objetos** necesarios que debo tener a la mano **antes** de iniciar una actividad. Podemos usarlos en conjunto con un organizador o miniagenda, primero con el ayuda memoria tendré todos los materiales a punto, y luego la miniagenda que me dice cómo y cuándo utilizarlos.



ideas importantes!

- Cosas que necesito tener antes de salir a la escuela.
- Cosas que necesito tener en la mesa antes de sentarme a hacer tareas.
- Cosas que necesito tener para bañarme.

apoyos conductuales

Los apoyos conductuales explicitan información sobre las expectativas conductuales de cada ambiente, sea para enseñarlas o para recordarlas.

Son apoyos concebidos para enseñar o recordar habilidades sociales, autocontrol o reglas de conducta en diversos ambientes. Recuerdan al sujeto que no debe levantarse de su puesto a menos que pida permiso al docente en el aula, que no debe empujar a los compañeros en el recreo o durante tiempo de juegos, o que debe finalizar

Desglosan una habilidad social como presentarse a personas desconocidas, recordar que debemos compartir los juguetes con otros niños o cuáles son los buenos modales en una mesa.

1.- **Normas conductuales** (Miller, 2007):

a. contenido: el contenido de los apoyos visuales de normas conductuales debe ser corto, específico, incluir la conducta que NO se hará aunque se prefiere colocar la conducta deseada.

b. uso: deben ser mostradas-revisadas con frecuencia, deben ser portátiles, deben ser utilizadas cuando la conducta está sucediendo. Podemos usarlas para conductas como: agresión, poca colaboración, evitación, conductas de estimulación sensorial que produzcan excesiva interferencia.

2.- **Tableros de Economía de Fichas**: Otro uso mostrado por Miller (2007) es la elaboración visual de tablero de sistemas de reforzamiento positivo para obtención de conductas deseadas como el que sigue:

3.-Otros apoyos visuales para manejar la conducta son:

a. **Historias Sociales y Comic Strip Convesations**: Excelentes métodos creados por Carol Gray (www.thegraycenter.org).

b. **La Increíble Escala de los 5 puntos**: excelente método visual, información en www.5pointscale.com

Les animamos a buscar mayor información sobre estos estupendos métodos.

tableros o ayudas para escogencia

Son apoyos que ayudan a tener visualmente desplegadas las opciones disponibles de objetos o sucesos para escoger en un momento.

A las personas con T.E.A. se les dificulta escoger, y todos hemos tenido la experiencia de su apego a lo conocido, sus rutinas y poca “flexibilidad”, dar opciones y que éstas estén presentadas visualmente ayuda a la persona a escoger realmente más que apegarse a sus rutinas inflexibles.

elaborando apoyos visuales

Tabla por necesidad

Necesidad	Tipo de Apoyo Visual
Instalar rutinas **Dificultad para los cambios** **Apego a las actividades anteriores**	Agendas Visuales
Recordar paso de una tarea **No sabe dónde comenzar** **Se salta o confunde pasos**	Secuenciador
Anticipar sucesos	Calendario

Prepararse para sucesos **Poder esperar** **Hacer tangible el paso de los días**	
Comunicar que se hizo	Iniciador de Comunicación
Apoyo para escoger entre opciones **Aprender a escoger** **Inflexible en sus escogencias nunca cambia**	Tablero de escogencias
Recordar objetos necesarios **Preparar materiales antes de una actividad**	Ayuda Memoria
Aprender como comportarse en una situación **Recordar como comportarse en una situación**	Ayudas conductuales

Pregunta constantemente por una persona que se ha ido **Necesitamos que separa dónde estamos** **Necesitamos identificar al sujeto si llegara a perderse**	Localizador de personas

escogencia de los niveles de abstracción

Selección del nivel de abstracción de las claves visuales según el perfil del niño con TEA

El uso de claves visuales es una estrategia basada en evidencia para apoyar la comprensión, la anticipación, la comunicación y la autorregulación en niños dentro del espectro autista. Sin embargo, la efectividad de una clave visual depende directamente del nivel de abstracción elegido, el cual debe alinearse con el desarrollo cognitivo, lingüístico y experiencial del niño.

Seleccionar un nivel de abstracción inadecuado puede generar confusión, dependencia, frustración o falta de generalización, especialmente en niños pequeños, nuevos al uso de apoyos visuales o con dificultades significativas en el procesamiento simbólico.

Niveles de abstracción de las claves visuales

1. Objetos reales (nivel concreto máximo)

Descripción:

Uso del objeto real o una parte funcional del objeto (por ejemplo, una cuchara real para anticipar comida).

Indicados para:

Niños muy pequeños.

Niños recién introducidos a sistemas de claves visuales.

Niños con importantes interferencias cognitivas (dificultades de simbolización, atención conjunta o generalización).

Niños con lenguaje mínimo o inexistente.

Ventajas:

Relación directa estímulo–función.

Requiere mínima interpretación simbólica.

Alta validez ecológica.

Limitaciones:

Poco práctico para secuencias largas.

Generalización limitada.

Riesgo de dependencia del objeto real.

2. Fotografías reales (nivel concreto)

Descripción:

Imágenes fotográficas del objeto, persona, lugar o actividad real.

Indicados para:

Niños pequeños con cierta capacidad de discriminación visual.

Niños que comienzan a tolerar representaciones simbólicas simples.

Niños con dificultades en la abstracción pero con experiencia inicial en claves visuales.

Ventajas:

Alta similitud con la realidad.

Facilita transición hacia símbolos más abstractos.

Útil para rutinas, horarios y anticipación.

Limitaciones:

Puede generar rigidez si se cambia el contexto.

Requiere actualización frecuente.

3. Pictogramas realistas (nivel intermedio)

Descripción:

Dibujos estructurados y consistentes (por ejemplo, ARASAAC, Boardmaker) que representan acciones u objetos.

Indicados para:

Niños con comprensión simbólica emergente.

Niños con lenguaje en desarrollo.

Niños con menor interferencia cognitiva en flexibilidad y generalización.

Ventajas:

Favorece la generalización.

Facilita la organización visual.

Escalable a sistemas complejos (PECS, horarios, reglas sociales).

Limitaciones:

Requiere enseñanza explícita de correspondencia símbolo–significado.

No es ideal para niños en etapas muy iniciales.

4. Pictogramas esquemáticos o abstractos (nivel alto)

Descripción:

Símbolos simplificados, menos icónicos, que representan conceptos generales.

Indicados para:

Niños mayores.

Niños con buen lenguaje receptivo.

Niños con experiencia previa exitosa en sistemas visuales.

Niños con adecuada flexibilidad cognitiva.

Ventajas:

Mayor eficiencia y portabilidad.

Promueve independencia.

Facilita generalización a múltiples contextos.

Limitaciones:

No recomendado para niños nuevos al sistema.

Puede generar errores de interpretación si se introduce prematuramente.

5. Texto escrito (nivel abstracto máximo)

Descripción:

Palabras o frases escritas como apoyo visual.

Indicados para:

Niños lectores funcionales.

Niños con buen repertorio lingüístico.

Niños que utilizan el texto como estrategia de autorregulación.

Ventajas:

Máxima independencia.

Ideal para listas, reglas y auto-instrucciones.

Limitaciones:

Ineficaz si la lectura no es funcional.

Puede aumentar demandas cognitivas innecesarias.

Principios clínicos clave para la selección del nivel de abstracción

Siempre iniciar en el nivel más concreto que garantice comprensión, no en el más “avanzado”.

El nivel de abstracción no debe basarse en la edad cronológica, sino en el repertorio funcional del niño.

La progresión debe ser gradual, sistemática y basada en datos.

Cambios de nivel deben acompañarse de enseñanza explícita y pruebas de generalización.

Si el niño presenta interferencias cognitivas (rigidez, baja atención, dificultad simbólica), reducir el nivel de abstracción aumenta la probabilidad de éxito.

ideas importantes!

Regla clínica práctica

Cuando hay duda, bajar el nivel de abstracción.

La comprensión precede a la independencia.

referencias bibliográficas.

Hogdon, L.A. (1995) *Visual strategies for improving communication: Volume I: Practical support for school and home*. Troy, MI. Quirk Publisihng.

Hogdon, L.A. (2010) en www.usevisualstrategies.com

Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1991). *Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32(7), 1081-1105.

Savner, P. y Smith Myles, B. (2004) *Preparación de Apoyos Visuales en el Hogar,y la comunidad. Estrategias para las personas con Autismo y Síndrome de Asperger*. Autism Asperger Publicing Company. Shawnee Mission, Ks.

Sotillo, M. e Rivière A. (1997) *Sistemas Alternativos de Comunicación y su empleo en el autismo*. en EL TRATAMIENTO DEL AUTISMO. NUEVAS PERSPECTIVAS, compilación de Ángel Rivière y Juan Martos. APNA IMSERSO.

Twachtman, D. (1995) *Methods to enhance communication in verbal children*. en K.A. Quill (Ed). Taching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization (p. 13-162), Albany, NY. Delmar.

Ventoso, R. e Osorio I. (1998) *El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas*. en EL TRATAMIENTO DEL AUTISMO. NUEVAS PERSPECTIVAS, compilación de Ángel Rivière y Juan Martos. APNA IMSERSO.

Dyrbjerg P. & Vedel *(*2007) *Every Day Education: visual support for children with autism*.., by Jessica Kingsley Publishers,116 Pentonville Road, London N1 9JB, UK

algunas investigaciones que apoyan el uso de estrategias visuales

Bondy, A. & Frost (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*. 9 (3), 1-19

Dettmer, S., Simpson, R.L., Myles, B.S., & Ganz, J.B. THE USE OF VISUAL SUPPORTS TO FACILITATE TRANSITIONS OF STUDENTS WITH AUTISM (2000). Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15, 163-169.

Durand, V. (1993). Functional Communication Training Using Assistive Devices: Effects on Challenging Behavior and Affect*. AAC Augmentative and Alternative Communication*, 9, 168-176.

Grandin, T. (1990). Needs of high functioning teenagers and adults with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 5 (1), 1-16.

Gray, C., & Garand, J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior 8 (1), 1-10.*

Grofer, L. (1990). Helping the child with autism to understand transitions. *The Advocate, 21 (4)*.

Hagiwara, T., & Myles, B. (1999). A multi-media social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95.

Hodgdon, L. (1997). Visual strategies for improving communication. *Advocate*, 29(5)18-19.

Huaiquiàn. C.Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. *Rev. chil. neuropsicol.* 2009; 4 (2): 138-148.

Johnston Susan; Catherine Nelson; Joanne Evans; Kristie Palazolo The Use of Visual Supports in Teaching Young Children With Autism Spectrum Disorder to Initiate Interactions Augmentative and Alternative Communication, 1477-3848, Volume 19, Issue 2, 2003, Pages 86 – 103.

Johnston, S., Nelson, C., Evans, J., & Palazolo, K. (2003). The Use of Visual Supports in Teaching Young Children with Autism Spectrum Disorder to Initiate Interactions. *AAC Augmentative and Alternative Communication* 19, 86-103.

Krantz, P, MacDuff, M. & McClannahan, L. (1993). Programming participation in family activities for children with autism: Parents' use of photographic activity schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-97.

MacDuff G S, P J Krantz, and L E McClannahan Teaching children with autism to use photographic activity schedules: maintenance and generalization of complex response chains.. J Appl Behav Anal. 1993 Spring; 26(1): 89–97.

Mirenda, P. (Nov. 2003). "Using AAC to reduce problem behavior". *Augmentative Communication News*, Vol 15, #4 .

Mirenda, P. (Nov. 2003). Using AAC to support expression, language comprehension and emotional regulation. *Augmentative Communication News*, Vol 15, #4.

Norman JM, BC Collins, JW Schuster USING AN INSTRUCTIONAL PACKAGE INCLUDING VIDEO TECHNOLOGY TO TEACH SELF-HELP SKILLS TO ELEMENTARY . - Journal of Special Education Technology, 2001.Pierce, K.L. & Schreibman, L. (1994). . Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 27, No. 3, pp. 471-481

Norris, C., & Dattilo, J. (1999). Evaluating effects of a social story intervention on a young girl with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), 180-186.

Odom, S..L Evidence-Based Practices for Young Children With Autism.Contributions for Single-Subject Design Research.. **Focus Autism Other Dev DisablAugust 2003 vol. 18 no. 3 166-175.**

Orelove, F.P. (1982). Developing daily schedules for classrooms of severely handicapped students. *Ecucation and Treatment of Children*. 5, 59-68.

Pierce, K, & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 27, 471-481.

Pierce, K.L. & Schreibman, L. (1994). TEACHING DAILY LIVING SKILLS TO CHILDREN WITH AUTISM IN UNSUPERVISED SETTINGS THROUGH PICTORIAL SELF-MANAGEMENT.. Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 27, No. 3, pp. 471-481

Quill KA Instructional considerations for young children with autism: the rationale for visually cued instruction.. J Autism Dev Disord. 1997 Dec;27(6):697-714.

Schmit, J., Alper, S., Raschke, D., & Ryndak, D. EFFECTS OF USING PHOTOGRAPHIC CUEING PACKAGE DURING ROUTINE SCHOOL TRANSITIONS WITH A CHILD WHO HAS AUTISM. (2000). . Mental Retardation, 38, 131-137.

Swaggart, B., Gagnon, E., Bock, S., Earles, T., Quinn, C., Myles, B., & Simpson, R. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*. 10(1), 1-16.

Thiemann KS, **Goldstein H**. Social stories, written text cues, and video feedback: effects on social communication of children with autism.. **J Appl Behav Anal. 2001 Winter;34(4):425-46.**

Tissot Catherine; Roy Evans Visual Teaching Strategies for Children with Autism. Early Child Development and Care, 1476-8275, Volume 173, Issue 4, 2003, Pages 425 – 433.

Vaughn, B, & Horner, R. (1995). Effects of concrete versus verbal choice systems on problem behavior. *AAC Augmentative and Alternative Communication* 11, 89-93.

Waters MB, Lerman DC, Hovanetz AN. Separate and combined effects of visual schedules and extinction plus differential reinforcement on problem behavior occasioned by transitions.**. J Appl Behav Anal. 2009 Summer;42(2):309-13.**